
La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres

Patrick Germain-Thomas



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1039>

DOI : 10.4000/quaderni.1039

ISSN : 2105-2956

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 5 mars 2017

Pagination : 63-76

Référence électronique

Patrick Germain-Thomas, « La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 04 janvier 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1039> ; DOI : 10.4000/quaderni.1039

La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres

Patrick
Germain-Thomas

*Enseignant-chercheur à
Novancia (CCIR),
Docteur en sociologie (EHESS)*

L'idée de donner davantage de place au corps et à une approche sensible de la connaissance se trouve au fondement de la plupart des discours sur la présence de l'art à l'école, depuis les années 1970 en France. Au début des années 2000, la présentation du plan de cinq ans élaboré conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la culture (Plan Lang/Tasca) est emblématique de cette conception : « *L'intelligence sensible est inséparable de l'intelligence rationnelle. [...] L'éducation artistique et culturelle apporte aux enfants une grammaire de la sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leurs esprits et d'aiguiser leur sens de la responsabilité¹.* » Plus récemment, la notion de parcours d'éducation artistique et culturelle, mise en œuvre en 2013, reflète la volonté de permettre à l'élève « *de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression².* »

Une telle réaffirmation régulière du souci du corps et du sensible représente un atout pour la danse, qui occupe une place conséquente dans le processus de construction des politiques d'éducation artistique et culturelle (EAC), le plus souvent à travers la mise en œuvre de partenariats entre des danseurs et des professeurs – dans le primaire et le secondaire, en éducation physique et sportive (EPS) et dans d'autres matières.

Pour étudier ces projets chorégraphiques en milieu scolaire, j'ai conduit un travail d'observation et réalisé plus de quatre-vingts entretiens qualitatifs, dans plusieurs régions de France³, avec les différents professionnels y prenant part : enseignants, danseurs et chorégraphes, responsables de structures culturelles, membres de l'adminis-



tration de l'Éducation nationale, représentants des tutelles aux niveaux local et national. J'ai également exploité des sources administratives et consulté les archives de l'association Danse au Cœur⁴, qui a joué un rôle considérable dans l'élaboration de principes d'action pour l'éducation artistique en danse, entre les années 1980 et le début des années 2000.

Pour restituer les enseignements de cette enquête, je montrerai dans un premier temps de quelle manière la danse a progressivement conquis son espace au sein des politiques d'EAC, en m'appuyant plus particulièrement sur l'expérience fondatrice de Danse au Cœur. Mais cet espace reste limité et son élargissement se heurte à différents obstacles institutionnels, culturels et organisationnels qu'il convient d'analyser dans un deuxième temps. Pour dépasser ces limites, la troisième partie de l'article rend compte de la reconnaissance unanime des apports des projets chorégraphiques conduits dans les classes et de la diversité des ouvertures pédagogiques offertes par la mise en jeu des corps.

Quelle place pour la danse à l'école ?

Le principe d'une ouverture de l'école sur son environnement, impliquant différentes formes de partenariats entre les institutions éducatives et culturelles, se concrétise dès les années 1980 dans les textes officiels – protocole d'accord signé en 1983 entre les ministères de la Culture et de l'Éducation, loi de 1988 sur les enseignements artistiques. Les enseignements obligatoires de la musique et des arts plastiques offrent un point d'appui naturel aux interventions d'artistes dans ces disciplines ; pour la danse, c'est le domaine

de l'éducation physique et sportive qui constitue l'espace naturel pour une présence possible des chorégraphes et des danseurs.

L'EPS, espace naturel de la danse à l'école

La danse ne jouit pas, comme la musique ou les arts plastiques, du statut d'enseignement artistique, son ancrage le plus solide se situe dans les programmes de l'éducation physique et sportive (EPS). Cet ancrage n'est pas exclusif et des projets peuvent également prendre place dans d'autres cours (en français, en histoire-géographie, en philosophie, voire en mathématiques, par exemple) mais c'est au sein de l'EPS que la présence de la danse s'est affirmée le plus nettement depuis les années 1980, dans le primaire et le secondaire.

Historiquement, les relations entre danse et éducation physique ont joué un rôle très important dans la popularisation de la danse moderne durant l'entre-deux-guerres, plus particulièrement en Allemagne mais également aux États-Unis. En 1926 paraît, *Gymnastik und Tanz* (« Gymnastique et Danse »), un manuel destiné à l'éducation des enfants écrit par Rudolf Laban, l'un des plus célèbres initiateurs de ce courant artistique. Après une période de collaboration ambiguë avec le pouvoir national-socialiste, Laban est finalement contraint à l'exil en 1938, il rejoint l'un de ses anciens disciples, Kurt Joss⁵, chorégraphe devenu célèbre et installé en Angleterre. Il joue alors un rôle considérable dans l'élaboration de programmes d'éducation artistique de très grande ampleur en Grande-Bretagne. En 1958, il publie *La Danse moderne éducative*, dont l'introduction résume la nature et la vocation de la



transmission de la danse dans les établissements scolaires : « *La première tâche de l'école est d'entretenir ce besoin [de danser] et de faire en sorte que les enfants plus âgés restent conscients de quelques-uns de ces principes gouvernant le mouvement. La seconde tâche de l'éducation, et non la moins importante, est de préserver la spontanéité du mouvement, de la garder vivante jusqu'au moment où l'enfant quitte l'école et de la conserver dans sa vie d'adulte. Une troisième tâche est d'encourager l'expression artistique grâce à l'art du mouvement, art premier.*⁶ »

L'entrée de la danse dans les milieux de l'éducation physique s'observe aussi en France. À la fin des années 1950, Karine Waehner, danseuse et chorégraphe d'origine allemande⁷, enseigne à l'École normale d'éducation physique de Châtenay-Malabry, préparant au concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique (CAPEPS), mais c'est seulement à la fin des années 1960 que le mot « danse » apparaît dans les textes. En 1981⁸, le rattachement de l'éducation physique au ministère de l'Éducation nationale est suivi d'une série de mesures favorisant une reconnaissance accrue des activités d'expression : un groupe d'activités dénommé « danse et activités d'expression » apparaît dans les instructions officielles en 1985. La danse s'inscrit progressivement dans les programmes, pour l'ensemble des classes du primaire et du secondaire.

À la fin des années 1980, c'est un groupe d'enseignants et d'artistes conduit par une conseillère pédagogique départementale en EPS à l'inspection académique d'Eure-et-Loir, Marcelle Bonjour, qui crée l'association Danse au Cœur, amenée à

jouer un rôle capital pour le développement de la danse à l'école.

Le rôle fondateur de l'association Danse au Cœur

Soutenue par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales, Danse au Cœur se développe de façon considérable : au milieu des années 1990, une centaine d'ateliers sont organisés chaque année dans les classes – touchant plus de 2 000 enfants et adolescents –, plus de 200 groupes (entre 4 000 et 5 000 élèves) venus de la France entière participent à des auditions organisées durant une semaine en avril, et deux journées de Rencontres nationales sont organisées au mois de mai, au Théâtre de Chartres. Ces chiffres restent globalement stables jusqu'au début des années 2000 mais commencent à décroître à partir de 2003⁹ et l'association ferme ses portes en 2011, en raison d'une défection en chaîne des financeurs publics.

Tout en s'adaptant aux évolutions des enjeux des mondes artistique et éducatif, les animateurs de l'association se sont appuyés avec constance sur un ensemble de principes clairement énoncés. Des ateliers de pratique préparés par la réflexion pédagogique conjointe d'enseignants de différentes disciplines et d'artistes professionnels permettent de faire découvrir aux élèves la nature de l'activité de création chorégraphique. Sans impliquer l'acquisition de techniques de danse spécifiques – quelle que soit la nature de ces techniques (danse classique, jazz, contemporaine ou hip-hop, par exemple) –, ces ateliers, grâce à la présence de danseurs incarnant les processus de création qu'ils ont traversés, offrent aux élèves un éclairage direct sur des éléments essentiels des

œuvres. Le développement de Danse au Cœur dans les années 1990 a entraîné l'organisation régulière de sessions de formation rassemblant des artistes, des inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'Éducation nationale, des enseignants et des responsables de structures culturelles. L'expérience et les compétences acquises ont ainsi été transmises à des centaines de professionnels et ce patrimoine, toujours vivant, s'enrichit constamment de nouveaux apports.

Un processus d'institutionnalisation en cours

Concernant le secteur culturel, l'investissement dans le domaine éducatif est inscrit dans l'activité de tous les établissements soutenus par le ministère de la Culture depuis la publication de la « Charte des missions de service public pour le spectacle vivant » à la fin des années 1990, précisant clairement le contenu de la responsabilité sociale des structures : « *La sensibilisation, dans le cadre de l'éducation, de nouvelles classes d'âge aux réalités de la pratique et de l'offre artistique doit être une priorité stratégique. [...] Elle doit être une composante régulière et prioritaire de l'activité des institutions, au plus près de leur projet artistique*¹⁰. » Dans le domaine chorégraphique, les pouvoirs publics soutiennent un vaste ensemble d'institutions spécifiques – Centre national de la danse, centres chorégraphiques nationaux, centres de développement chorégraphique, associations départementales de développement musical et chorégraphique, scènes conventionnées, compagnies indépendantes – dont les missions comprennent systématiquement un volet consacré à l'éducation et aux relations avec les institutions scolaires.

Parallèlement, depuis les années 1980, le registre de l'éducation artistique s'inscrit progressivement dans les textes législatifs et réglementaires concernant le secteur éducatif, et le principe d'une ouverture possible des établissements sur leur environnement culturel, notamment à travers l'accueil d'artistes intervenant en collaboration avec les enseignants, est systématiquement réaffirmé. Enfin, la danse est présente dans les programmes de l'éducation physique et sportive, à travers des objectifs très ambitieux pour l'école primaire et le collège.

Cependant, les différents programmes et dispositifs existants ne touchent chaque année qu'une minorité d'élèves, et l'évolution des moyens humains et financiers qui peuvent y être consacrés ne permettent pas d'envisager une généralisation de leur mise en œuvre à court ou moyen terme. L'évaluation du potentiel d'élargissement de cette forme d'action passe par une prise en compte lucide de freins aujourd'hui observables.

D'importants obstacles à dépasser pour un développement pérenne

De nouvelles approches de la danse se sont fortement développées en France dans le dernier quart du xx^e siècle. Regroupées sous l'intitulé « danse contemporaine », elles revendiquent une légitimité artistique tout en se plaçant à distance des codes de la danse académique¹¹. En dépit d'une croissance significative du public dans les années 1980 et 1990, cette création chorégraphique contemporaine s'avère souvent déroutante pour des spectateurs non initiés et le milieu scolaire apparaît comme un espace naturel pour une familiarisation de l'ensemble du corps social avec



les différents styles de danse et leur histoire. Au delà des limites inhérentes à l'évolution en dents de scie des moyens budgétaires alloués par les administrations de la Culture et de l'Éducation, cette idée simple se heurte, dans sa réalisation, à d'importants obstacles institutionnels, culturels et organisationnels.

Des obstacles institutionnels

Les mondes sociaux de l'éducation et de la culture forment des univers distincts, structurés historiquement par des priorités, des règles et des usages différents. L'éducation culturelle et artistique ne peut se construire sans une réflexion approfondie sur les modalités possibles de la rencontre de ces deux mondes, les processus d'interconnaissance, les espaces de coopération et d'échange. Après avoir expérimenté un grand éventail de dispositifs depuis les années 1980, un chorégraphe implanté dans l'ouest de la France met l'accent sur les différences entre les cultures et usages des artistes et ceux des professionnels travaillant au sein des établissements : « *L'artiste intermittent ne comprend pas comment fonctionne le personnel de l'Éducation nationale et le personnel de l'Éducation nationale ne comprend pas comment fonctionne un intermittent du spectacle. Dans un collège on voit cela très clairement : le prof est face à une classe, ce n'est pas rien. Il y a des conditions de respect, de responsabilité, de sécurité qui sont énormes et qu'on ne voit pas de l'extérieur. Cela fait partie du monde de l'Éducation nationale, on a mis un temps fou à comprendre cela. Comment on rentre là-dedans ? Qu'est ce qu'on va y faire ?*¹² »

L'ouverture des établissements sur leur environ-

nement culturel doit aussi tenir compte d'interrogations récurrentes d'enseignants craignant que les interventions extérieures n'empiètent sur leur propre sphère d'activité. Les formulations choisies pour définir la notion de parcours d'éducation artistique dans les textes de la loi de 2013 sur la refondation de l'école intègrent les demandes des syndicats, plus particulièrement celles du SNES (Syndicat national des enseignements du second degré) : les interventions extérieures ne peuvent s'inscrire qu'en complément de l'activité des enseignants titulaires de l'Éducation nationale et elles ne doivent en aucun cas s'y substituer. L'art chorégraphique est naturellement concerné par ces débats. Le syndicat national de l'éducation physique (SNEP) s'est adressé à Vincent Peillon à la veille du vote de la loi sur la refondation de l'école, en revendiquant le primat des enseignements disciplinaires obligatoires : « *Nous tenons à affirmer d'emblée que l'enseignement scolaire, par son caractère obligatoire, doit être selon nous le pilier de l'éducation artistique pour tous et toutes [...]. Faire pratiquer une activité physique artistique et assurer une formation chorégraphique à l'ensemble d'une classe d'âge, garçons et filles ensemble, quels que soient l'établissement ou le lieu géographique, est du ressort de l'école et aucune autre structure ne répond à toutes ces exigences.*¹³ »

Obstacles culturels

Les témoignages des acteurs font apparaître une attitude ambivalente d'une grande partie du corps enseignant à l'égard des projets chorégraphiques : la danse attire, intéresse, mais beaucoup hésitent à l'intégrer à part entière, plus particulièrement dans sa dimension créative et esthétique, parce



qu'ils ne se sentent pas suffisamment compétents pour cela. Un danseur, également chorégraphe et professeur de danse, ayant réalisé des interventions en écoles primaires durant plus de vingt ans, considère que la danse y reste souvent méconnue : *« Il y a des enjeux spécifiques à la danse, des questions de corps dansant, de coordination, d'invention gestuelle, de travail du poids et des appuis. Parfois il faut presque devenir formateur pour leur faire comprendre [aux enseignants] que c'est de cela qu'on parle en danse. Il y en a qui confondent la danse avec le théâtre ou le mime. Pour eux, du moment que l'enfant s'exprime, cela suffit ; mais le projet danse, ce n'est pas que de l'expression. On invente, il y a un travail d'orientation dans l'espace, de poétique ; on habite un geste, un geste quotidien, mécanique ou fonctionnel, pour qu'il devienne un geste dansé, on va vers une poétique du geste et de la danse¹⁴. »*

Des écarts culturels s'observent également dans le domaine de l'Éducation physique et sportive (EPS). Certes, les programmes d'EPS, du primaire au lycée, établissent des objectifs pédagogiques très ambitieux pour la danse, mais l'engagement dans cette discipline demeure l'apanage d'une minorité d'enseignants¹⁵. Plus généralement, on ne peut faire l'impasse sur les différences réelles dans le statut accordé au corps dans la danse et dans le sport. Le travail du corps en EPS se trouve à l'intersection des deux domaines de la performance physique et de la création de symboles poétiques. Les deux dimensions coexistent dans les programmes, mais elles correspondent à des cultures très différentes, voire antinomiques. La recherche de la performance sportive et le déroulement des jeux collectifs impliquent une conformité à des

règles et des manières de faire rigoureusement codifiées, alors que l'art chorégraphique vise la production de mouvements personnels, sans référence obligatoire à un vocabulaire préexistant. Michèle Métoudi, inspectrice générale de l'Éducation nationale pour l'EPS, insiste sur ces différences dans un rapport publié en 2010 par le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle : *« La mémoire sportive, c'est une mémoire de gestes qui ont été copiés sur des gestes donnés comme performants. [...] Donc on apprend un geste particulier et c'est la mémoire du geste de l'autre et du geste stéréotypé, geste très étroit, qu'on demande à l'élève d'apprendre [...]. La danse est de ce point de vue-là quelque chose d'extrêmement original en EPS ; c'est qu'on demande à l'élève d'avoir une mémoire personnelle d'un geste personnel, avec une sensation personnelle¹⁶. »*

Obstacles organisationnels

Quantité de projets, portés par une frange militante du corps enseignant, sont aujourd'hui mis en œuvre dans les établissements. Mais l'extension de ce militantisme se heurte à des limites non seulement financières, mais aussi organisationnelles. Les acteurs de l'action culturelle savent à quel point la formation des professionnels impliqués – enseignants, artistes, membres des administrations de la Culture et de l'Éducation – constitue un enjeu crucial. Or ce registre d'intervention est particulièrement vulnérable aux resserrements budgétaires et il se heurte à des obstacles importants en termes d'organisation : les disponibilités des professeurs pour participer à ces formations sont déjà réduites, compte tenu de la structure de leur emploi du temps, et la raréfac-



tion du personnel de remplacement peut en faire un problème rédhibitoire. Il faut, de surcroît, tenir compte des disponibilités des chorégraphes et des danseurs, également engagés dans des activités de création et des tournées. C'est à partir de tous ces paramètres que se dessine l'espace possible pour un approfondissement des relations entre les mondes artistique et éducatif, capital pour le bon déroulement des actions.

À cela s'ajoute un *turnover* élevé, qui confère une importance encore accrue à cette dimension relationnelle et au suivi régulier des établissements par les structures culturelles, ainsi que l'indiquent les propos de la programmatrice d'une scène conventionnée pour la danse : « *Souvent les actions sont reconduites d'année en année, jusqu'au moment où un professeur décide de passer l'agrégation et quitte la ville. Il y a un turnover qu'il faut prendre en compte, à chaque fois tout est à recommencer : il faut tout remettre en chantier, convaincre d'autres personnes*¹⁷. »

Pour poursuivre et approfondir cette analyse qualitative de la mise en œuvre des projets chorégraphiques, il convient, à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, d'identifier les effets produits par ces projets, tout en insistant sur les conditions favorisant leur apparition.

Une utopie possible

« *Quand on les voit danser il y a des moments magnifiques, il n'y a aucun doute, c'est certain !* »

Cette remarque d'une danseuse animant des projets en milieu scolaire reflète un sentiment d'évidence très largement partagé. Lors des entretiens conduits avec les acteurs de la danse à l'école, les

propos reflètent très fréquemment ce sentiment d'évidence concernant les résultats du travail mené dans les établissements. Plus précisément, les effets mis au jour de façon particulièrement récurrente et marquée peuvent relever de trois principales dimensions, fortement liées entre elles : une dimension relationnelle, une dimension cognitive et une dimension culturelle et artistique.

Les apports de la danse à l'école

Sur le plan relationnel, les professionnels rencontrés soulignent de façon unanime le potentiel d'amélioration des relations des élèves entre eux et avec l'encadrement pédagogique qu'offrent les projets chorégraphiques. Dans des contextes très différents – en milieu rural, dans des établissements appartenant à des réseaux d'éducation prioritaire ou dans d'autres écoles, collèges ou lycées –, la danse est toujours porteuse d'effets positifs sur le plan des relations interpersonnelles. Une danseuse intervenant dans des établissements du domaine de l'éducation prioritaire place la dimension relationnelle au centre même de sa fonction : « *Notre outil en tant qu'artiste, c'est la relation : la relation aux autres, mais aussi la relation que j'entretiens avec moi-même. Entrer en relation avec l'autre, c'est-à-dire être à l'écoute, disponible à ce qu'il est dans le moment présent. Pour moi, l'outil c'est vraiment le corps et la créativité, c'est vraiment un terreau nécessaire à la construction de l'individu, j'y crois fortement*¹⁸. »

Un deuxième témoignage concerne une classe de CM1 appartenant à un réseau d'éducation prioritaire, avec laquelle l'enseignante s'est engagée dans un projet de danse à l'école, précisément



pour améliorer le comportement des élèves au sein du groupe : « *Il y avait des tensions dès le départ dans la classe, des gamins qui n'étaient pas bien, donc j'ai vraiment pensé que c'était important pour cette classe difficile d'avoir l'occasion de traverser un projet en danse contemporaine. C'était la raison essentielle : travailler ensemble, travailler en groupe, faire attention à l'autre. Cela a soudé la classe pendant l'année, c'était quelque chose qui portait la classe*¹⁹. »

Ces apports indéniables pour les relations inter-individuelles peuvent-ils se transposer dans le registre cognitif ? Les enseignants et les artistes apportent des réponses très riches et diversifiées à ces questions. Une danseuse et chorégraphe conduisant des projets chorégraphiques depuis plusieurs années, dans les premier et second degrés, met l'accent sur les progrès réalisés grâce à la danse sur le plan de la concentration, qui génèrent d'autres bénéfices : « *On accumule séance après séance et on se rend compte que les enfants progressent dans leur capacité à se concentrer plus longtemps, à être plus inventifs, à ne pas déborder du cadre mais à être vraiment dans des états de danse. Ils prennent plaisir et participent, ils sont capables de prendre la parole et de faire des liens*²⁰. »

Certes, il convient de rester très réaliste et lucide sur ces apports, 10 à 30 heures d'ateliers animés par des artistes avec le relais d'un enseignant ne prétendent pas résoudre toutes les difficultés dans une classe, qu'il s'agisse de problèmes de comportement ou d'échec scolaire. Aussi riches et bien pensés que soient des programmes d'action culturelle, la réflexion sur leurs répercussions possibles doit trouver son juste équilibre entre les

deux extrêmes d'un sentiment naïf de toute-puissance, qui ne résiste pas à l'analyse, et d'une trop grande timidité dans l'affirmation des résultats obtenus. La remarque suivante d'un enseignant du primaire, à la fois simple et profonde, ouvre une voie intéressante pour la compréhension des modalités possibles d'un transfert des bénéfices des projets artistiques vers d'autres apprentissages : « *Ce sont des situations sur lesquelles on peut s'appuyer par la suite. On peut dire à un élève : "Là tu ne voulais pas, tu as essayé et tu as réussi." Je ne sais pas si le bénéfice est direct, palpable ou quantifiable, mais en tout cas c'est une expérience commune sur laquelle on peut s'appuyer et c'est important. C'est une expérience positive pour les élèves*²¹. »

La troisième façon d'envisager les bénéfices des projets chorégraphiques en milieu scolaire se situe dans les registres culturel et artistique. La dimension technique n'est pas prioritaire, la « danse à l'école » diffère en ce sens de « l'école de danse », mais d'autres critères importants sont pris en compte : la concentration, la présence, le respect du thème dans une composition chorégraphique. Un professeur d'EPS souligne aussi les changements considérables dans les représentations des élèves sur la danse, car la confrontation avec les artistes et les œuvres permet de dépasser les stéréotypes : « *Il y a une modification importante des représentations des élèves. Ils partent de l'idée que la danse c'est pour les filles en tutu et, quand même, pour beaucoup, ils ressortent en trouvant cela intéressant et différent de ce qu'ils avaient imaginé*²². »

Les nombreux arguments en faveur d'une place accrue pour la danse à l'école se déploient donc

sur des registres diversifiés. Ils existe un fort consensus parmi les professionnels sur la fécondité de cette forme d'action culturelle, mais ceux-ci mettent aussi l'accent sur la nécessité de réunir un certain nombre de conditions pour cela.

Les conditions de réussite

La caractéristique la plus distinctive de la danse par rapport à d'autres domaines réside dans la nature de l'engagement corporel recherché. La quasi-totalité des professionnels interrogés (artistes, enseignants ou responsables de structure culturelle) font de cette dimension une condition fondamentale de l'intérêt et de la fécondité des actions. C'est précisément à travers l'expérimentation de processus physiques que les élèves pénètrent au cœur de la nature même des œuvres et de leur genèse. La présence des danseurs est nécessaire pour cela mais elle s'inscrit dans une relation triadique avec les enseignants et les responsables de structure culturelle. Idéalement, les enseignants prolongent avec leur classe le travail initié par les artistes et acquièrent un certain degré d'autonomie en s'appropriant les outils pédagogiques apportés. Certes, il ne s'agit pas au sens strict du terme de faire apprendre des techniques – de danse classique, contemporaine, jazz, hip-hop ou traditionnelle –, ce qui exigerait une pratique prolongée et régulière dans le cadre de cours de danse, mais de faire, en quelque sorte, goûter corporellement des éléments fondamentaux du mouvement dansé. Les artistes qui interviennent en milieu scolaire s'accordent pour considérer les moments où les enfants ou les adolescents « entrent dans la danse », entreprennent une traversée personnelle des propositions apportées et y prennent plaisir, comme une étape cruciale. Beau-

coup de ces intervenants évoquent un « déclic » corporel dont l'apparition repose sur leur capacité à faire partager, à travers des échauffements, des exercices ou des enchaînements simples, des sensations organiques sur lesquelles les élèves et les enseignants s'appuient pour pénétrer plus avant dans le processus d'initiation.

Dans ses travaux portant de façon plus générale sur l'évaluation des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, toutes disciplines confondues, Jean-Marc Lauret présente une recension très complète des études conduites sur ce thème dans le monde entier²³. Selon ma propre enquête empirique, cinq ensembles de facteurs prédominent pour donner de plus grandes chances à l'apparition d'effets positifs : la durée et la continuité des actions entreprises, l'approfondissement de la relation entre les artistes et les enseignants, l'ancrage de l'éducation artistique dans les établissements ; la formation de l'ensemble des professionnels impliqués, la mise en place de procédures d'évaluation qualitative.

On peut aborder les notions de durée et de continuité à travers les processus de contractualisation mis en œuvre à l'échelle locale – par exemple, les contrats locaux d'éducation artistique signés par les services déconcentrés de l'État (Éducation nationale et Culture), les structures culturelles et les collectivités territoriales –, qui dessinent un cadre applicable sur plusieurs années. On peut aussi mesurer la durée prévue pour des dispositifs spécifiques – par exemple, des résidences d'artistes ou des jumelages – ou bien, en adoptant une autre perspective, réfléchir au nombre d'heures d'ateliers à réaliser par un artiste auprès d'un groupe d'élèves. Tous ces angles de vision sont



importants. La durée et la fréquence des interventions d'un artiste dans une classe ont un impact déterminant sur les résultats envisageables.

La deuxième dimension, l'approfondissement de la relation entre les artistes et les enseignants, va de pair avec les notions de durée et de continuité. Les interventions des danseurs prennent toute leur force grâce au relais des enseignants qui en consolident les acquis tout en les déclinant dans d'autres domaines de connaissance. De leur côté, beaucoup d'enseignants perçoivent l'apport irremplaçable des danseurs pour ouvrir aux élèves des perspectives nouvelles sur le monde extérieur et sur eux-mêmes, tout en leur faisant prendre conscience du très haut degré d'exigence requis dans leur profession.

Troisième facteur à prendre en compte, l'ancrage en profondeur de la danse dans les établissements scolaires est favorisé par l'évolution du contexte réglementaire imposant un volet culturel aux projets d'établissements. Les artistes et responsables de structure culturelle considèrent généralement que les interventions sont à situer dans une perspective englobant l'ensemble de l'établissement, au-delà du seul espace de la classe. Leur bon déroulement dépend non seulement de l'implication effective des chefs d'établissement mais aussi de l'adhésion de l'ensemble des équipes pédagogiques, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de projets collectifs.

La formation des professionnels impliqués dans les dispositifs constitue un quatrième facteur, dont le caractère déterminant avait d'emblée été perçu dans les années 1980, période d'initiation des réflexions sur le développement de la danse

à l'école en France. Les formations interministérielles, dont l'organisation avait été déléguée par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture à l'association Danse au Cœur, puis également au Centre national de la danse (CND), ont rempli une fonction essentielle pour la promotion de l'éducation artistique en danse et la diffusion de principes de travail et des méthodologies. Tous les professionnels sont concernés : danseurs, chorégraphes, professeurs de danse, professeurs des écoles, professeurs d'EPS et d'autres matières, conseillers pédagogiques et inspecteurs, responsables de l'action culturelle au sein des rectorats, responsables de structures ou de l'administration culturelle.

Dernier facteur important à mentionner, l'adoption d'une approche qualitative de l'évaluation constitue un champ de réflexion de première importance. Les processus d'évaluation aujourd'hui en œuvre sont principalement quantitatifs et ils sont sous-tendus par l'attention portée par les acteurs publics à l'équité de la distribution des ressources et à la couverture de l'ensemble des territoires et des populations. Mais les indicateurs ainsi employés comportent le risque de laisser dans l'ombre le contenu du travail réalisé et d'introduire des zones de flou dans l'objet même de l'évaluation. Un chorégraphe travaillant régulièrement en milieu scolaire s'étonne ainsi de l'absence d'évaluation du contenu des actions artistiques : « *Dans l'éducation artistique, il n'y a aucune évaluation, hormis l'évaluation quantitative : "Vous avez fait combien de scolaires, combien d'écoles ?" Mais sur le fond, sur ce qu'on a effectivement produit, il n'y a aucune évaluation. Il y a une sacrée différence entre une intervention de 20 heures dans une classe et une*



sensibilisation de 2 heures. Mais parfois ce n'est pas pris en compte²⁴. »

Conclusion

Personne ne contesterait aujourd'hui que la qualité des relations entre les danseurs et les professeurs qui les accueillent dans les établissements au sein d'une équipe pédagogique constitue un facteur essentiel, sans doute le plus déterminant, pour augmenter les chances de réussite des projets. L'enjeu est à présent d'atteindre davantage de jeunes pour conforter la place de l'art chorégraphique dans les parcours d'éducation artistique et culturelle. Une telle extension requiert une grande lucidité et une observation permanente du contenu concret des programmes d'action, afin de bannir les calculs illusoire selon lesquels on pourrait indéfiniment multiplier les réalisations en l'absence d'une forte hausse des financements. Le modèle d'intervention construit entre les années 1970 et le début des années 2000 s'incarne de façon emblématique dans le dispositif des classes à projet artistique et culturel (classes à PAC), qui s'appuie sur une unité de temps, de lieu et d'action : une année scolaire, une classe et un établissement, un projet axé sur la planification d'une série d'ateliers conduits dans le temps scolaire. Inversement, la notion de parcours d'éducation artistique et culturelle, centrale dans les textes depuis 2013, repose sur une vision globale dépassant ces cadres spatio-temporels : on prend en compte non seulement l'ensemble de la scolarité mais également les domaines périscolaire et extrascolaire. Cette vision décroisonnée de l'éducation artistique offre des perspectives intéressantes car elle ouvre la voie à l'invention de nouvelles approches pédagogiques

(par exemple dans le cadre de résidences ou de jumelages) et met l'accent sur les liens possibles entre l'initiation que peut apporter l'école et l'engagement dans des pratiques régulières. Mais une telle mutation nécessite aussi une grande rigueur dans l'observation et l'évaluation des actions, surtout lorsqu'elle s'accompagne de l'affichage d'objectifs quantitatifs extrêmement ambitieux. C'est toute la différence entre une utopie et une illusion.

N · O · T · E · S

1. Jack Lang, Conférence de presse sur les orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école, Paris, 14 décembre 2000.
2. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture, « Le parcours d'éducation artistique et culturelle », circulaire du 3 mai 2013.
3. L'investigation a été conduite entre 2013 et 2015 dans cinq régions : Auvergne, Bretagne, Île-de-France, Pays de la Loire, Poitou-Charentes. Sur chacune de ces régions, la démarche a consisté, à partir de différents points d'entrée (associations départementales de développement musical et chorégraphique, théâtres, compagnies chorégraphiques), à recueillir les points de vue d'un ensemble d'acteurs impliqués dans des projets de danse à l'école, en relation avec l'observation de leur mise en œuvre dans des classes de primaire, de collège et de lycée. Quelques entretiens complémentaires ont en outre été conduits, hors des cinq régions précédemment indiquées, avec des professionnels dont le témoignage et l'expertise s'avéraient importants.
4. Archives déposées au Centre national de la danse. J'adresse tous mes remerciements à Juliette Riandey et Laurent Sébillotte pour l'aide apportée lors de leur consultation, ainsi qu'à Marcelle Bonjour pour ses précieux conseils et éclaircissements.
5. Kurt Joss a joué un rôle essentiel dans la formation de Pina Bausch, qui devient son assistante au début des années 1960.
6. Rudolf Laban, *La Danse moderne éducative*, Bruxelles/Paris, Complexe/Centre national de la danse, 2003, p. 28.
7. Karine Waehner a été formée à l'école de Mary Wigman. Elle-même élève de Rudolf Laban, elle fonde un autre courant de la danse moderne allemande, rejetant le classique de façon catégorique.
8. À partir de 1962, le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, dont dépend l'EPS, est séparé du ministère de l'Éducation nationale et rattaché directement au Premier ministre ; l'EPS réintègre l'Éducation nationale en 1981.
9. Cette diminution est liée à l'apparition de nouvelles priorités : la création de ressources et l'organisation de formations pour la danse au baccalauréat, et l'organisation de rencontres avec les publics de la région Centre.
10. Ministère de la Culture, « Charte des missions de service public pour le spectacle vivant », *Lettre d'information*, n° 40, décembre 1998.
11. Sur la spécificité des démarches chorégraphiques regroupées sous l'intitulé « Danse contemporaine », voir Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 2000.
12. Entretien réalisé en décembre 2014, en région Bretagne.
13. SNEP, Lettre à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, 6 juin 2013.
14. Entretien réalisé en mars 2015, en région Pays de la Loire.
15. Pour le second degré (collèges et lycées), un dossier publié par l'Éducation nationale présente les résultats d'une enquête sur les pratiques d'enseignement de l'EPS dans le second degré réalisée au milieu des années 2000. Sur un échantillon de 653 collèges et lycées, la part des établissements où la danse est enseignée dans le cadre de l'EPS s'élève à 42 %. Dans la même enquête, seulement 3 % des enseignants (sur un total de 1 317) considèrent que la danse est une activité « incontournable » et, lorsqu'ils sont interrogés sur les activités qu'ils souhaiteraient pratiquer davantage, 10 % d'entre eux mentionnent la danse.
16. *Ibid.*, p. 237.
17. Entretien réalisé en juin 2014, en région Île-de-France.
18. Entretien réalisé en mars 2015, en région Pays



de la Loire.

19. Entretien réalisé en août 2014, en région Île-de-France.

20. Entretien réalisé en mars 2014, en région Poitou-Charentes.

21. Entretien réalisé en mars 2015 en région Pays de la Loire.

22. Entretien réalisé en décembre 2014, en région Pays de la Loire.

23. Jean-Marc Lauret, *L'Art fait-il grandir l'enfant ?*, Toulouse, L'Attribut, 2014, pp. 78-79.

24. Entretien réalisé en mars 2014, en région Bretagne.

R · É · S · U · M · É

Malgré son caractère encore utopique, la rencontre entre le monde de la danse et le système éducatif est possible. Elle est possible, non seulement parce qu'elle peut s'appuyer sur beaucoup d'expériences réussies, mais aussi parce que la danse recèle de considérables potentialités en matière d'éducation, pouvant répondre aux besoins de l'école sur les plans relationnel, cognitif et culturel. La démonstration de cette possibilité et l'analyse des conditions de la mise en œuvre et de la fécondité des projets chorégraphiques en milieu scolaire s'appuie sur des enquêtes de terrain et des études de cas réalisées dans plusieurs régions de France, associant des méthodes d'observation participante et des entretiens qualitatifs avec les différents professionnels prenant part aux actions artistiques : enseignants, danseurs et chorégraphes, responsables de structures culturelles, membres de l'administration de l'Éducation nationale, représentants des tutelles au niveaux national et local.

Abstract

Despite its apparently Utopian nature, a meeting between the world of dance and the education system is indeed possible to bring about. It is possible, not only because there already exist many successful precedents but also because dance possesses considerable educational potential and is able to provide schools with key resources it needs in the fields of cognitive learning, personality development and cultural awareness. Confirmation that these possibilities exist as well as clear evidence of the different ways in which this wealth of projects has been put into practice emerges from field research and case studies carried out in several regions in France. This research is based on participative observation methods and qualitative interviews with



the different professional players involved: teachers, dancers and choreographers, heads of cultural centres, Ministry of Education representatives, and officials from State and Local government.